

〔共同研究：中堅大学の学生に必要なリテラシー能力の研究Ⅱ〕

大学初年次におけるリテラシー教育を 下支えする要因に関する一考察*

巖 圭 介
松 岡 敬 興
藤 間 真
辻 洋 一 郎
山 本 順 一

目 次

1. はじめに (辻 洋一郎)
2. 仮定としての学生の類型化 (辻 洋一郎)
3. 附属図書館（機能）の活用を通じての学生の生活と学修に対する
モチベーションの開発：自己効力感の向上に向けてのプログラムについての構想
(山本 順一)
4. 教育相談による自己理解をリテラシー教育の場で機能させる方途とは (松岡 敬興)
5. 情報という視点からのリテラシー概念の考察 (藤間 真)
6. 体験型学習の可能性とその課題 (巖 圭介)
7. 初年次の実践授業からの視点：自己直視することの重要性 (辻 洋一郎)
8. まとめと展望 (辻 洋一郎)

1. は じ め に

本稿の目的は、大学初年次で行われるリテラシー教育を効果的にするための要素を整理し、多様な視点から議論することにある。

初年次教育の重要性が指摘され、その充実のために様々な研究や取り組みが行われている。桃山学院大学（以下「本学」という。）においても「中堅大学の学生に必要なリテラシー能力の研究」をテーマに研究プロジェクトを組織し、初年次教育・リメディアル教育の在り方やそれを下支えする方法論について議論を行ってきた。その過程で明らかになったことは、初年次教育に求める教科・科目内容が、各大学・学部の指向する専門教育や育成すべき学生

*本稿は、総合研究所共同プロジェクト「中堅大学の学生に必要なリテラシー能力の研究Ⅱ」（10共206）の研究成果である。

キーワード：初年次教育，リメディアル，リテラシー，自己直視，対象直視

の将来像によって異なること（辻，2010），また同一大学内でも専門分野を異にする教員それぞれが必要と考える知識やスキルが異なり（辻他，2010），教員すべてが納得するカリキュラムを構築するのは非常に難しい，ということであった。

また，大学全入化の時代を迎え，入学生の質が多様化するなかで，今まで以上に丁寧な対応が求められている。本学の新入生についても，後年次の専門教育を受講するのに十分な素養を身につけた学生から，メモの取り方やレポートの書き方等の学習スキルが身につけていない学生，そして高校までに修得しておくべき勉学の姿勢や考え方が欠如したままの学生までその幅は広い。本学はいわゆる偏差値帯でいえばほぼ中位に位置することから，こうした傾向は多かれ少なかれ他の多くの大学でも問題化していると考えられる。こうした現状のもと，どのように初年次教育を構築してゆくかについて多くの実践報告が行われている¹⁾。

ところで，大学での勉学は学びの意識，姿勢や積極性等が前提となるが，最近これらを欠如した学生が急速に増えてきた印象がある。本研究プロジェクトでは，初年次で修得しておくべき学習スキル，必要な知識の要件，及びそれを下支えする要因について様々な観点から議論したが，その議論が深まれば深まるほど学習への意欲や積極性の問題；どのように喚起し，モチベーションを維持させるのか，が焦点になったのである。そこで本稿では，初年次に行うリテラシー教育を下支えするための要件についてプロジェクトメンバーそれぞれの立場・視点から提起したい。まず次節では，議論のための共通の土台をつくるため，対象となる学生を4類型に場合分けする。次にメンバーの専門；図書館学，教育学，情報教育，体験型教育，初年次教育の立場から議論を行い，最後にまとめと展望を行う。

2. 仮定としての学生の類型化

本稿では初年次のリテラシー教育に必要な背景について議論するが，その対象となる学生像は当然のことながら大学によって様々であり，議論の目的や性質によって異なると考えられる。ここでは，後段の議論に一貫性をもたせるためにリテラシー教育の対象となる学生をモチベーションの高低と学修²⁾スキルの熟達度の2つの観点から類型化しておきたい。大学に入学する学生の資質・学力・姿勢は様々であり，学生の類型化の軸は論者によってさまざまに設定可能である。本論では，後年次で専門分野の学習を円滑に受容するための軸として，少なくとも勉学や取り組み対象に関して一定レベルのモチベーションと，最低限の学修スキルを備えているべきと仮定して議論を進めたい。

モチベーションと学修スキルの高低で類型化すると図1のように学生を類型化できると考えても良いであろう³⁾。以下に各象限のイメージを説明する。

1) 例えば，日本リメディアル学会誌である「リメディアル教育研究」には毎号，英語，日本語，理系科目等に関する実践法が報告されている。

2) ここで学習と表記せず「学修」としたのは，知識や考え方だけではなく，それらの前提となる集中力や忍耐力等，知識や思考方法の受容に必要なメタ能力を含めての修得を意図しているからである。

3) 大学を類型化する場合，これらⅠからⅣの象限の学生数で比較することが可能になると考えられ

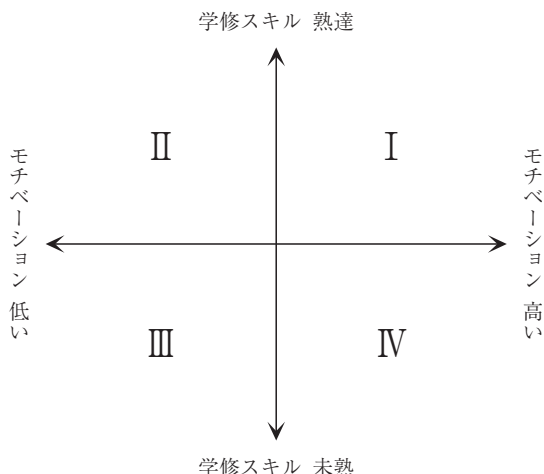


図1 学生の4類型

第Ⅰ象限の「モチベーションも学修スキルも高い」群は、目的意識が明確で能動的に学習する学生群と考えられる。この群の学生は自主性を持って活動することが想定されるので、大学がプログラム等を提供し教員が適切に助言しさえすれば、一定の効果が期待できる。逆に言えば、この群の学生はある程度自主性に任せておくほうが良いと捉えることができよう。第Ⅱ象限の「学習スキルは高いがモチベーションが低い」群は、入試制度で言えば、一般入試での入学者に多く当てはまる象限である。昨今の高等学校、殊に公立高等学校の進路指導は、3年次終了まで真剣に学習させ、一般入試で希望大学へ進学させるように指導する傾向にある。そのため上位校以外は、一般入試制度で入学する学生は第一希望ではない、いわゆる不本意の入学者が多くなる傾向がある。これらの学生達は受験勉強時にある程度の学修スキルは身につけているものの、勉学へのモチベーションは概ね低く、入学後の目標や期待が希薄、ということが多いのである⁴⁾。この群の学生には、初年次において将来の夢や目標といったような建設的な動機づけを行い、大学での勉学や学生生活を積極的に行う契機を提供する必要があると考えられる。以上の二群は、どちらかという初年次におけるリテラシーや本来の意味においての初年次教育の範疇外の学生群であるように思われる。

一方、第Ⅲ象限の「学習スキルもモチベーションも低い」群、及び第Ⅳ象限の「学習スキルは低いがモチベーションは高い」群が、本稿の議論の対象になると考えられる。第Ⅳ象限は、勉学に対するやる気はあるものの、受容するためのスキルの欠如：ノートの取り方、レポートの書き方等の学修技法、復習時間をつくる等の学習習慣、及び集中力や根気の維持・継続等ができない学生を指す。この群の学生は、理由は様々であろうが結果的に、これらの

る。

4) そのため、この制度で入学する学生の初年次での学習意欲は低下しており、それが単位取得の失敗につながっていると推測されている。初年次の単位取得が低いと、ひいては留年や退学につながるケースが多いことがわかっている（未発表データ）。

スキルを身につけないまま大学に進学してきた群である。また、第Ⅲ象限の群はそうした点に加えてモチベーションも低い群である。

以下の節では、この学生の4類型を手掛かりにしながら、初年次のリテラシー教育を支えする要素について、本プロジェクトの構成員の専門の立場から議論をしてゆく。

3. 附属図書館（機能）の活用を通じての学生の生活と学修に対するモチベーションの開発：自己効力感の向上に向けてのプログラムについての構想

3.1 はじめに

学校教育法（昭和22年3月31日法律第26号）の83条は、その第1項に「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と定め、第2項は「大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」と述べる。このあまりにも抽象的な綺麗事を述べた規定からは、日本全国に散在する763校の国公私立の4年制大学とそこで学ぶ2,893,489人の学生たち⁵⁾の実際に目指しているものと目指すべきものの具体像は確認しがたい。最近では、文部科学省や中央教育審議会においてアドミッション・ポリシー（入学者受け入れの方針）、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）、ディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）という「三つのポリシー（方針）」の策定が提言され、制度化が推進されており、キリスト教精神を備えた世界市民の育成を掲げる本学も学部ごとに「三つの方針」を定め公表している。

しかしこのような「お経」だけでは、それぞれ特定の研究主題と学術的守備範囲をもつ、わたしたち現場の教員は学生にどのように教室で、また個別にどのように向き合うべきかが明確にならない。学生たちをモチベーションと学修スキルの二つの軸でⅠからⅣの類型に区分する前掲図1にしたがえば、モチベーションも学修スキルも一定の水準に達している第Ⅰ象限の学生が大半の大学では大学入学直後の初年次教育は後続の専門課程への導入をなす基礎教育を行えばよく、中等教育の補修であるリメディアル教育の必要性は薄い。日本国内の大学序列からすれば、本学には残念ながらこの第Ⅰ類型の入学生の数は小さい。モチベーションは低いが高校までの受験教育等で一定の学修スキルは備えてしまっている第Ⅱ象限に属するニヒルな入学生と、心機一転大学で学ぼうというモチベーションは高いが高校までの教育で十分な学修スキルは身につけてこなかった第Ⅳ象限の元気澆刺な学生に対しては、高等教育サービスという商品を提供する使命を帯びている大学として、ヒトとカネそしてチエを投入しさえすれば、効果的な戦略を描き、実施することにそう苦勞するところはないように思われる。一般入試で不本意入学の第Ⅱ象限の学生に対しては初年次教育に工夫を凝らし、将来の実現可能な進路とそれに向けて幾ばくかの専門性をもつ学問分野と関連スキルの面白さ

5) 2011（平成23）年度現在の数字。4年制大学の数は「全国大学一覧」、在学者数は「学校基本調査」による。

を伝えれば、活性化し、見事に敗者復活できる学生が出てくるはずであり、研究大学大学院に進学し学歴ローディングも可能となる。正解がひとつしかない穴埋め問題やクイズ風選択肢対応に弱かった第Ⅳ象限の学生に対しては不正確で不十分な知識を効果的なりメディア教育によって上書きに努め、本来の専門教育につないでゆくコースウェアを開発すればよさそうである。モチベーションも低く、学習スキルも低い入学生に対しての対応は極めて難しい。本来、大学に来てはいけなかった人たちで、大学以外のところで生きがいと目標を見つけたべきであった人たちである。ユニバーサル段階でも、第Ⅱ・第Ⅳ象限の入学生で需給関係が完結していれば幸福であるが、大学サービスがあまりにも供給過剰となり、受け入れざるをえなくなったのがこの第Ⅲ象限の無気力な若者たちである。初年次教育もリメディア教育も、聞く耳と学ぶ姿勢を欠く彼らに対しては無力である。その前段階のキャンパスで暮らし、学ぶ意欲を掻き立てること、これが至上命題となる。4年間この瘋癲老人状態のままの若者を大学で抱え込むのは本人にとっても、大学にとっても不幸の極みであろう。入学前後で実施しなければならない強烈なショック療法が功を奏さない場合には退場をお願いすべきだと思われる。これは前節でも言及されていることであるが、初年次ですでに履修単位が目立って少ないもの、すなわち第Ⅲ象限の学生の大半は間違いなく後に中退を余儀なくされている。5年前に本学に着任して以来様々な場で発言してきたことであるが（まったく顧みられないことが、はしなくも本学の体質・組織文化を示している）、後に述べる理由からも、毎年度の最低取得単位を定め、それを下回る学生たちに猛省を促し、場合によっては退学処分を行うべきである。

3.2 付属図書館の活用

大学全入のユニバーサル段階での入学生に対する教育サービスの課題は、①高校段階で身につけておくべきであった知識・スキルの補強を意味するリメディア教育、②後続の専門教育の基礎となる知識・スキルの伝授と育成を狙う初年次教育のほか、③学ぶ意欲の賦活、④市民生活に必要とされる知識と教養を身につけてもらう教養教育の再編強化だと思われる。この4つの課題に対応する際に附属図書館とその機能を活用すべきだということを以下に論じたい。ただ学校教育を商業的ビジネスと考えるいわゆる‘学校屋’と呼ばれる人たちの中には「図書館はなくてもいい」と公言したり、教育研究の展開にはきわめて不十分で名目的な予算しか与えない人たちがいるが、付属図書館は決して大学の風格を表現するに過ぎない‘飾り物’の存在ではなく、大学のレベルに関わりなく、機能的に大学の心臓部（the heart of the University）であることを示す。

デジタル・ネットワーク時代の図書館は、市民に開かれた公共図書館、初等中等教育機関に付設される学校図書館、一定の専門主題性をもつ専門図書館といった図書館の種類（館種）を超えて、程度の差こそあれ、いわゆる‘ハイブリッド・ライブラリー’の姿をとっている。すなわち、従来の冊子体の図書、雑誌といった伝統的紙媒体資料と電子書籍、電子ジャーナ

ル、そしてインターネットに浮かぶウェブページ、アナログとデジタルの2種の情報資源への入り口（gateway）を提供している。図2は‘ハイブリッド・ライブラリー’を図解したものである。

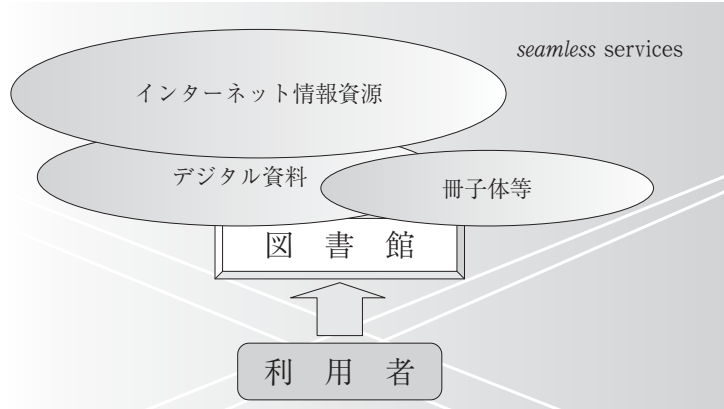


図2 ハイブリッド・ライブラリー

大学図書館は、リアルワールド（現実世界）とサイバースペース（电脑世界）のふたつにまたがる存在である。学生、教職員などキャンパス内の利用者に対する図書館の入り口は二つ存在する。授業の開始前、空き時間、授業の後、図書館1階ないしは3階の入り口からICカードをかざして入ってくる物理的な入り口で、カウンターを通じての図書館サービスは開館時間に拘束される。いまひとつの大学図書館の入り口はインターネット上の図書館のホームページ、‘図書館ポータル’である。この入り口は年中無休である。図書館は‘知の拠点’、本学では5学部4研究科の教育研究の資源を擁している。車の運転やPC、スマートフォンもそうであるが、利用の仕方を覚えなければこの世に存在するものはすべて上手に使えない。この高度情報通信社会にはおびただしい知識情報がすでに存在し、時々刻々大量の知識情報が付加されてゆく。玉石混淆、真贋のほども定かではない。現代社会を生きていくには‘情報リテラシー’教育が不可欠で、別途司書課程が教育プログラムとして存在するが、付属図書館は間違いなく本学における情報リテラシー教育を担わなければならない施設である。①新生生に対するガイダンス、②初年次の大学生活入門セミナーや基礎演習、③専門演習などの1コマをいただいて、教育段階に見合ったデジタル・アナログの文献情報探索の基礎的スキルを教えている。①と②は初年次教育の一環と位置付けられる。

メモの取り方やレポートの書き方などを含むリメディアル教育については、正規の授業科目として、初年次の大学生活入門セミナーや基礎演習のコースウェアの重要な一部とされてきたし、本学では最近、教務課所管の学習支援センターが設置された。開所時の入りはよかったが、あとの利用状況からみると改善の余地が考えられ、付属図書館の情報資料を背景とした読書相談、レファレンスサービス、レフェラルサービスと連動させるべきだと考えられる。

初年次で情報資料の利活用の仕方を教え込もうとするとき、付属図書館を使わないことは考えられないことである。とくに第Ⅱ・Ⅳの象限の入学生にとって、初年次の情報活用力の向上は急務であり、とにかく図書館のハード・ソフトに親しませる措置を積極的に講じなければならない。

3.3 主体的学修に求められる情報探索スキル⁶⁾

図3は、大学と社会が求める‘社会人力’を備えた課題解決型の人材を育てようとするとき、与えられたテーマもしくはみずから選び取ったテーマに関する情報資料を収集し、構造的に解析・評価し、具体的状況・文脈に見合った新たな知見を組み立てなければならない。

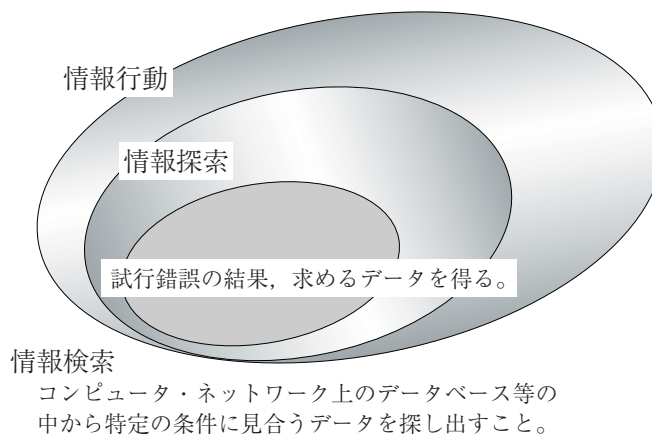


図3 情報行動、情報探索、情報検索

独創性をもった競争力をもつ知見には試行錯誤の‘情報探索’のプロセスが必要である。その試行錯誤の末に取り組むべき項目を適切に表現するキーワードを発見し、それらを用いてデータベースにあたる情報検索に持ち込むことになる。

学生たちが作成する卒業論文やレポートには、程度の差こそあれ、テーマの主体的選択が求められる。現実に卒業論文を作成する学生たちの多くは当初のテーマとは異なるテーマに取り組むことになり、図4のような情報探索の連鎖的過程を経験することになる。

上にとりあげたような情報行動と情報探索の連鎖的過程は図書館でもっとも効果的に体験でき、図書館職員の助けを借りて、課題解決の知識と技法のノウハウを身につけることができる（図書館は情報の提供を受け、資料を借りるだけでなく、図書館とその施設設備、資料の具体的な使い方（library instruction）を図書館員から教わり、助け（help）をも借りるところである。

6) 三輪眞木子「情報探索行動」『情報アクセスの新たな展開：情報検索・利用の最新動向』（勉誠出版、2009所収）、pp. 51-69を参照。

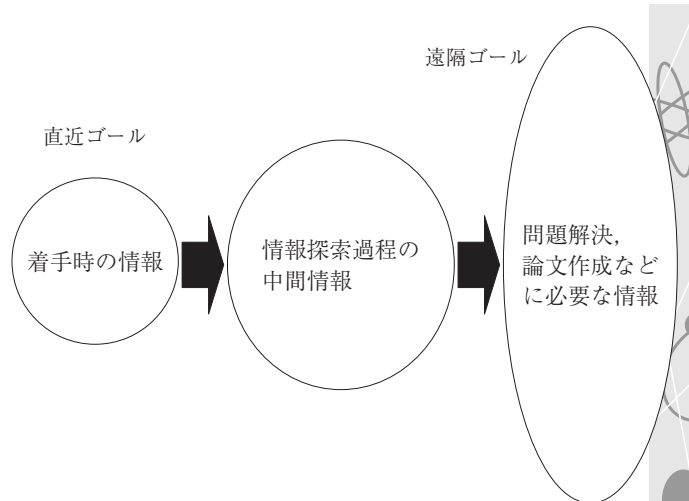


図4 情報探索の連鎖的過程

3.4 積極的な図書館利用を通じての学修活動成果の顕彰の仕組み：肯定的な“ユニバーシティ・カースト”の創出

歴史と現実を振り返れば、人間社会に差別といじめはつきもので、コミュニティの支配層が歴史的に共有する神話と幻想により固化したのものもあるが、一部のものはいつもその是正が問題となる。また、資本主義経済に限らず、学術・文化芸術など多くの分野で競争は創造的で清新な価値を生み出す。上下関係を内容とする社会的差別は固定され、階層上昇を促進、許容しないところに下層階層に属する人たちに大きな苦痛を産み出す。

現在の日本では否定されているような感があるが、大学を含む学校教育では知識習得と学修能力の到達度を確保する各種の試験等を実施し、そこでは必然的に優劣の順位がつく。

義務教育学校の運動会等においては、ゴールインを調整するような努力と能力を覆い隠すような措置を肯定するところがあるようであるが、ほんとうに社会に通用し、一定の任務を社会的分業として十二分に担える人材を養成する大学では、創造的競争を促進する仕組みを拡充整備すべきであると考えられる。

附属図書館が保有し提供する情報資料を効果的・有効に利用し、一定の成果をあげた学生には、定期的ないしは随時、貸出冊数、貸出期間、及びデータベース利用等の図書館利用に特典を与えたり、学長や学部長が顕彰したり、あるいは単位認定に反映すべきであるように思われる。卒業時点での顕彰では、学生間に創造的競争は演出できない。キャンパス内に「あの子は頑張っている。わたしも頑張らなくちゃ」と思わせる‘上流階層’を眼に見えるものとする建設的な‘ユニバーシティ・カースト’制度を構想してはいかがなものか。頑張りさえすれば、自分も褒めてもらえる、容易に‘階層上昇’できると思わせなければならないし、実際に相当数が‘階層上昇’する実績をみせる必要もある。

2012年に遅ればせながら‘ブックハンティング’という学生中心のプログラムを実施した

附属図書館は、2013年に図書館業務を支援する学生、‘ライブラリー・スタッフ’の制度化に踏み出す。学内の手ごろなアルバイトと思わせるのではなく、一定の意欲と学修成果を備えていることを認定し、がんばった学生を積極的にそれに採用し運用することは、先に述べた‘ユニバーシティ・カースト’を構成する一要素を造出できるようにも思われる。

3.5 資格教育の有効性

創造的競争を演出する建設的な‘ユニバーシティ・カースト’制度を仕組もうとするとき、‘資格’は一定の有効性をもつと思われる。本学経営学部は‘日商簿記3級’の資格取得を一応の原則的卒業要件のひとつとしてきた。‘日商簿記3級’の合格者については、「財務担当者に必須の基本知識が身につく、商店、中小企業の経理事務」を担当するにふさわしく、「経理関連書類の読み取りができ、取引先企業の経営状況を数字から理解できる」知識水準を保障するものであり、多くの企業は「営業、管理部門に必要な知識（を持つ者）として評価される。学部課程の前半で取得するのが当然との雰囲気作りがなくてはならず、取得できないのは自分の学修が劣っており、怠ける自分が悪いと思わせる仕組みと、努力すれば間違いなく取得でき、‘ユニバーシティ・カースト’をひとつ上昇できるとの組織文化の構築が望まれる。

図5は就職と大学教育の関係を図解したものである。

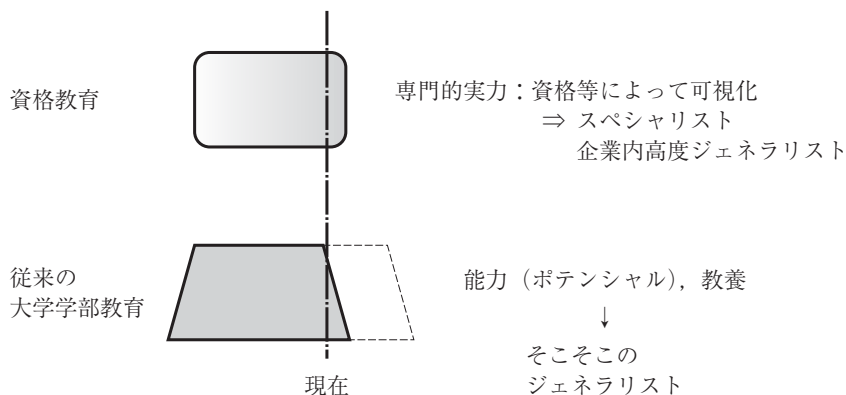


図5 就職活動を見越した資格の有効性

従来は、企業側が相対的に低コストの新卒一斉採用を実施するとき、学部教育を前提にポテンシャルと教養を推測し、すぐれているであろうと思われる人材を採用してきたが、瑕疵ある欠陥の人材をつかんだ場合はその一切は買主責任とされてきた。そして、欠陥人材以外の見込み通りのポテンシャルをもつ人材は、ジョブローテーションによりそこそこのジェネラリストに育てられた。しかし、これからの国内外の激しい競争に勝ち残ろうとする企業は、個別に確実な実績と能力を持つ人材、スペシャリストを個別に中途採用するほか、低コストの新卒一斉採用を実施する場合にも、いまだ発揮されていない潜在的能力（ポテンシャル）

を評価する博打のような部分は小さくなるであろう。現在明確に示されている実力を前提に評価するようになると思われる。それは一定の社会的に権威ある資格によって可視化されていると考えられるようになり、一定の資格を有する一定水準のスペシャリストないしは経営の一角を確実に担えそうな高度なジェネラリストに育てようとするように思われる。日商簿記3級以外に各学部学科のカリキュラムに関連する資格取得ないしは合格者についてはすでに受験料の供与や報奨金の授与がなされているが、これを透明度の高い形でキャンパス内に周知し、単位認定に反映させ、‘ユニバーシティ・カースト’の上昇を宣する必要がある。

3.6 まとめ

資格と言っても既存の教職、司書、学芸員、日本語教員などの資格課程が発給するものは卒業時にかろうじて間に合う性格のもので、‘ユニバーシティ・カースト’に馴染みにくい。そのために日商簿記検定をはじめとする単発の資格を機動的に活用することがこの‘ユニバーシティ・カースト’を機能させることになると考えられる。‘ユニバーシティ・カースト’制度のもとでまったく意欲と努力を示さず、改善傾向の見えないものについては4年目に留年となるが、段階的に早期に退出させる仕組みも必要であろう。本稿では、大学初年次における教育の充実のひとつの解として、肯定的な‘ユニバーシティ・カースト’の概念を軸にする方向を示した。今後、様々な議論を行い、適切な制度設計を行うことが望まれる。

4. 教育相談による自己理解をリテラシー教育の場で機能させる方途とは

4.1 はじめに

学生にとっては、入学後の生活様式が高校時代とは全く異なり、自ら考え判断し行動に移すことが否応なしに求められる。例えば、新たな人間関係の構築をめざして、コミュニケーションを図ろうとする。しかし、心理的側面からの圧力がかかり、行動に移せないことがある。このことは、学生が発する非言語的な表現を介して伺い知ることができる。

一般的には、自己と他者との間に関係性がない環境に身を置くと、心理的な不安を解消し、繋がりたいとの思いから行動化が図られる。とりあえず授業で偶然隣に座った人に声をかけ、情報交換を通して知り会おうとすることは、その具現化をめざすものである。学生の立場からすると、大学生活において繋がれる場として、サークルでの活動や授業でのグループワークなどに限定されている。こうした課題の解決に向けた取組の必要性が見過ごされ、現状では学生自身の成長に期待することに留まっているのではないだろうか。

そこで、学生が自分のリズムで心地よく大学生活を送れるように、環境づくりの手だてとして、初年次のリテラシー教育に着目する。モチベーションを高めたり、学修スキルを習得させることは、学びを深めるうえで特に重要である。しかし、学習の場で安心して取り組める環境が用意されていないとしたら、授業どころではなくなることが予想される。授業には出ているものの、集中力が無意識のうちに削がれ、学びへの入り口で立ち止まることにもな

りかねない。

学生にとっては、入学後の1か月の間にこうした課題を克服できるか否かで、連休明けからの行動に大きな変化がもたらされる。このことは大学生生活に対するモチベーションの高低に拘わらず、これまで横の繋がりで支え合っていた高校時代とは異なり、繋がりがなく自らの手で構築しなければならない環境にあることを、指導者が理解を深めて対応する必要がある。高校時代からの友人とともに入学した学生も見られ、新たに関係性を拡大することなく既存の状態で留まるのであれば、何ら人間関係調整能力の成長は見込めない。人と人とが新たにかかわり合うことにより、コミュニケーション能力が鍛えられ、人間関係が構築されるプロセスで人間関係調整能力が育まれるのである。

筆者は、こうした課題を乗り越えるための手だてとして、「自己理解を深めるための教育相談」と「自尊感情を高めるためのグループワーク」への取組を試みている。本稿では、前者についてその内容と可能性について考察を進める。

4.2 「強み」・「弱み」と向き合う教育相談

学生一人一人が自己理解を図るための、自己直視をする機会が少ないのが現状である。就職活動が始まり、エントリーシートの作成を迫られ、慌てて自己分析に取り組む姿を目にすることが多い。適宜、自分自身について見つめ直す手続きを行うことで、豊かな人間形成が図られるはずなのだが、それが満たされていない。未来への展望を開くうえで、過去を見つめ直し、現在を見据える時間を確保したい。日常において、自分の「強み」や「弱み」を含めた自己分析がなされてこそ、未来に向けたより望ましいあり方を追求できるのではないだろうか。

それでは、こうした自己分析をどのように実践していけばよいのだろうか。筆者はその手だての一つが教育相談であると考えている。定期的に自己への「ふりかえり」を行い、それを活字で表現することを積みあげる作業が求められる。学生生活を送る中で、多様な体験を通じた気づきは、人間形成に大きな影響を及ぼす。成功体験は自信をもたらし、「できる自分を知る」ことで自己肯定感が高まり、自尊感情が芽生える。一方、失敗体験はおおむねその逆の効果をもたらす。ただし、両体験ともに自らの人間形成に大きく寄与することから、きちんと向き合い自分にとってどのように意味づけがなされているのか、自分の言葉で表現および理解することが重要である。つまり、自分の気持ちを最も正確な言葉で表現しようと考えることで、経験を通して自らが置かれている現状について、きちんと見据えながら突き詰めることができる。もちろん時間を要する作業ではあるが、直視することは丁寧にふりかえることであり、これから進む方向性を導き出すことにもなる。これでよいのか否かを、考え判断し行動に移していくのは自分自身である。ふりかえりの手続きが果たす役割は絶大であり、自己理解を深めるうえでも不可欠である。

4.3 「自己理解」を深める教育相談の実際

ここで学生が自己理解を深めるための教育相談の具体的な内容について見てみる。主な内容は、面談（原則として60分）と作文（ふりかえりの中身を活字に整理）である。面談は、一か月あたり一回ほど行い、来談者が発した言葉に着目し、その根拠について見つめ直していく。来談者が発する言葉の背景には、必ずそれなりの理由づけがあり、それを正確に受け止めることができているのかどうか、相談者の支援を通して明らかにしていく。回数を重ねることで、はっきりと見えていなかった「強み」や「弱み」を自分の力で浮き彫りにすることができる。

作文については、面談を通した気づきを、その内容に最も近い言葉を熟慮のうえ、表現することを目的とする。面談で得た理解の内容を活字で表現し直すことにより、明確な捉えに近づくことができる。理解出来ているかのような感覚で留ることなく、できるだけ本質的な理解に迫るために、自問自答しながら面談をふりかえり、活字に置き換える作業に取り組む。

相談者との面談内容について、まずは来談者の気づきを最重要視する。そして、本人が気づき得ない領域については、相談者との面談を通して具体的な事実に着目しながら気づきを促す。来談者が「強み」と「弱み」について理解することにより、それを生かす手だてを自ら構築することができる。来談者が個性をどのように捉え、それを生かす方途を考えることが自己理解を深めることに繋がる。特に「弱み」については、自分だけで考えるとつい目を反らしてしまいがちになる。そこで面談をすることで、課題を乗り越えるための手だてについて、相談者とともに見つめ直し、「弱み」から影響力が少ない状態にまで戻すことが可能になる。

面談を進める上で、ジョセフ・ルフト（1955）、ハリー・インガム（1995）による「ジョハリの窓」のモデルを参考にする。モデル図を図6に示す。

「ジョハリの窓」のⅠ（「公開された自己」）の領域については、来談者と相談者の双方で理解できている内容であり、初回面談から話の題材として活用出来る。ただ、先述したように、来談者が自分の特性として十分に捉えきれていないことから、面談を重ねることでその焦点化を図る。来談者が自らの特性（「よさ」）を知ることにより、「できる自分像」を自己肯定感として受けとめ自尊感情を高める。引いてはこのことが、学びに対するモチベーションを高めることに繋がる。

来談者に新たな気づきを促すのが、「ジョハリの窓」のⅡ（「自分は気がついていないものの、他人からは見られている自己」）の領域である。来談者が自分では気づき得ないことから、相談者とともに面談を通して気づきへと導き、日常において生かすことを視野に入れる。この領域については時間をかけて、具体的な事実に基づき理解を促すようにしたい。決して気づきを押しつけるのではなく、自然に気づきの内容について「なるほど」と受け入れることができるようにすることが肝要である。このことは道徳的理解を道徳の実践力として高め、道徳の実践へと繋げるうえで、道徳的価値の押しつけだけでは実現できないことに依拠する。

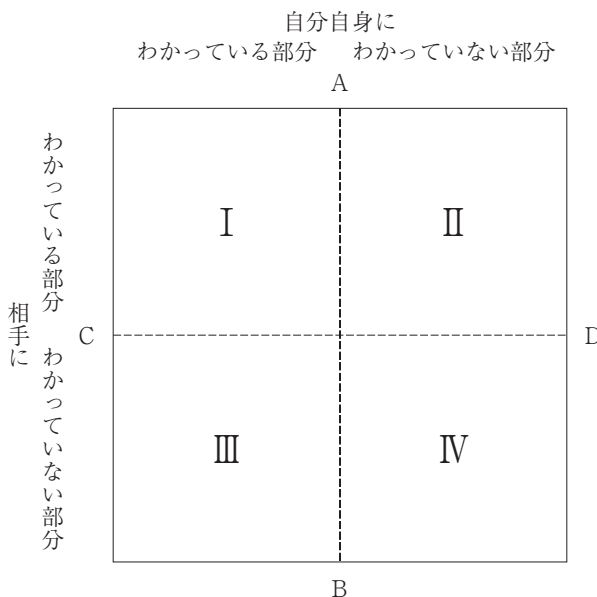


図6 ジョハリの窓

※榎本博明『自己開示の心理学的研究』北大路書房 1997 p.127 より引用

つまり、来談者の「強み」「弱み」について、自ら気づき得ないことを理解し、それを実践の場に生かしていくとすれば、当事者がそのことを十分に受けとめる必要がある。すると理解を促す段階で、相談者は来談者に対して特性が認められる場面を取りあげ、来談者にじっくりとふりかえってもらう取組を進めることが効果的である。丁寧に時間をかけて面談を進めることで、少しずつ来談者が自分自身の特性と向き合うことができるようになる。

相談者が来談者とともに確認しながらの面談になるのが、「ジョハリの窓」のⅢ（「隠された自己」）の領域である。この領域については、来談者と相談者との信頼関係が高まることにより、安心して少しずつ自分のことについての語りを通して表現される。面談を定期的に繰り返すことにより、双方で信頼関係が深まり、「自分ではこう思っているのだけれど」という中身の話が出始める。相談者は、来談者の自己開示に寄り添い、その内容を明確にしていくことが求められる。この領域については、来談者自らの理解によるものであり、相談者は受容的態度で臨み共感することにより、来談者の自己理解が深まるとともに、即実践へともっていける内容である。

ここまで「ジョハリの窓」のモデルを用いて、相談者の来談者に対して面談への対峙のあり方について見てきた。面談を通して、発せられる内容がどの領域に属するのかを見極めながら、あくまで支援をする立場にあることを怠ることなく、判断の理由づけを明確にするための追求作業を徹底することにより、自己理解を深めることができると考える。

4.4 教育相談の視点から見たリテラシー教育への留意点

来談者が、自分の「強み」と「弱み」に気づき自己理解を深めるうえで、相談者は支援者の立場に徹する必要がある。主体的に自らの特性を見いだす取組では、新たな気づきが自己肯定感として内面化に向かう。まずは来談者の気づきを尊重し、「ジョハリの窓」の領域ⅠからⅢについて、寄り添いながら共にふりかえりを深めていくための支援が求められる。待つ姿勢とともに事実に基づいた助言を繰り返すことで、ふりかえりを望ましい方向へと導くことができる。定期的に面談を行いそこでの語りを積みあげることにより、自己理解を深めていくことになる。気づきの内容について、一層の焦点化を図り、自己肯定感を深め自尊感情を高めることが、「必要とされている自分」を実感させることに繋がると捉え、基盤として不可欠なリテラシーに相当するものとして位置づけられる。

リテラシー教育の視点から、モチベーションの高低と学修スキルの熟達度の2つの観点から学生を象限化し、如何にして学修へのモチベーションを高めていくのか、その解決をめざすうえで、学生に対して自己理解を深めることを追求させたい。

モチベーションの高低に関しては、本学に入学するまでの過去をふりかえることで、「満足できている自分」、「不満である自分」など現在の自分像に至った経緯を見据えながら、なぜ現状がそうなのかを明らかにすることができる。その気持ちの変容を自覚しながら、今の気持ちに最も近接した言葉で表現することにより、納得に向けた整理と再出発のためのモチベーションづくりが始まる。

一方、学修スキルの熟達度に関しては、学生一人一人の既存の力量について、正しく認識されているのか否かが問われる。自信過剰や過小評価など正しく自己理解ができていない場合、日常場面において不具合が生じ、勘違いであるがゆえに素直に受け入れることができない。引いてはまわりの不信感を招き、自らはまわりの不理解によるモチベーション低下に陥る。

何れの場合においても、来談者と向き合い自己理解を促す面談を行うことが、解決に向けた糸口となる。その際、相談者は来談者との間でかかわりがある人の方が進め易い。来談者は面談を行う必然性を自覚できていないことから、それに気づかせるための面談を行う上で、相談者は自然に面談に入ることを心掛けたい。そして相談者は、来談者の課題解決に向けたビジョンを描きつつ、面談に臨み来談者の変容を見据えながら継続することが肝要である。

4.5 まとめ

大学初年次におけるリテラシー教育の中身としての、学びに対するモチベーションと最低限の学修スキルの必要性があげられている。主体的な学びを展開するうえで、両者が基盤として位置づけられる。ただ、仮に両者を満たしたとしても、学びが機能しないことも考えられる。それは、自己理解ができていないことが一つの要因として考えられる。自分の「強み」と「弱み」と向き合い、それを克服する手続きを踏んでいないことから生じる弊害として、

自己一致のズレがある。いわゆる本質と実質のズレであり、本質の容量が乏しいにも拘わらず、実質の世界では容量が余っているケースである。こうしたズレを修正する作業が教育相談にあたり、時間をかけて進めていくことが重要になる。ズレが生じるのにかかった時間分、修正するのに時間をかけることが望ましい。来談者と相談者の間で、丁寧にコミュニケーションを図り、納得を促すかたちで自己理解を深めることへと導くことが求められている。

大学初年次において学生は、大学生活に対して見通せない不安と、自己理解が十分でないことから、学びに対しても積極的に向き合えなくなる傾向にある。主体的な学びを展開していくには、学生一人一人が自己理解を深めて、自尊感情を高めていくことが必要である。学びの基盤として位置づけられるモチベーションを高めるには、自尊感情を高めることにあり、その手だてとして教育相談が果たす役割は大きいと考える。ただし、ここでとりあげる教育相談とは、専門性を要するものではなく、あくまで傾聴に力点を置くものであり、誰でもできる汎用性の高いものを指す。今後、定期的に時間を設定し、必ず継続して聴く時間を設け、共に寄り添いながらふりかえることを積みあげることで、一人でも多くの学生が積極的な学びへと転換することを期待する。

5. 情報という視点からのリテラシー概念の考察

本節では、文系大学生に提供すべき情報リテラシー教育について考察を加える。

山内祐平は、情報リテラシーとして教育されている内容を調査し、「図書館情報リテラシー」「メディアリテラシー」「コンピュータリテラシー」という三つの下位概念が独断的に鼎立していることを指摘した（山内，2003）。ここで言う「図書館情報リテラシー」は「人間が情報を処理したり利用したりするプロセスに注目し、情報を探すこと・活用すること・発信することに関するスキルを身につけることに注目したりテラシー概念」とされており、「メディアリテラシー」は「人間がメディアを使ってコミュニケーションする営みを考察し、メディアに関わる諸要因（文化・社会・経済）とメディア上で構成される意味の関係を読み解くことに注目したりテラシー概念」とされており、「コンピュータリテラシー」とは「情報やメディアを支える技術に注目し、その操作および背景にある技術的役割を理解することに注目したりテラシー概念」とされている。情報リテラシーという言葉にこの様な三つの立ち位置がありそれぞれなりに重要であるが、情報環境が激変している現状や学生の学力等低下の状況変化を鑑みるに、山内が提起した三観点を融合するだけで、大学初年次生が身につけるべきリテラシーを網羅できているとは言えないと考えられる。本節では、筆者が考える着目すべきリテラシーの論点を示した後、学生が直面する問題点を情報リテラシーの観点から議論することにしたい。

5.1 情報発信者として読み手を意識することの重要性

情報リテラシーとして学生に求める要素のうち、筆者が重要と考える論点は「読み手は誰

であるか」という意識である。ICTが急速に普及する以前には、一般に簡単に文書を作り公表する必要性も、公表する場もなかった。しかし、インターネットが普及し、個人がブログやソーシャルネットワークサービス（SNS）が一般的になり、個人が以前とは比較にならない位、簡単に自説や文章を公衆に向けて提示し易くなった。しかし、心理的・技術的な障壁が低くなった一方で、公開することについての危険性の認識や、公開された情報の信憑性や正確さへの配慮や評価は十分であるとは言えない。大学初年次生はもとより上級生についても、ネット情報に関する、弃えておくべき情報リテラシーが十分ではないのである。特に情報を発信する場合は、「読み手は誰であるか」を意識して情報発信することが重要であり、これはひいては「他者からどう見られるか」という自己客観視にも直結すると考えられる。以下では、学生が直面する情報リテラシーの中から重要ないくつかの問題点を挙げて議論してゆく。

5.2 人間関係という視点からの考察

学生達を取り巻く環境の変化として、以前であれば継続的な情報交換が難しかった公的・私的な人間集団（以下「クラスター」と呼ぶ）が、メールやSNSの発達により情報の継続的交換が可能となった事実が挙げられる。必然的にいまだ十分な人間関係が築けていない相手に対して、不用意に情報を開示する機会が増えることになる。会ったことも話したこともない人間に対して、社会的文脈から離れた情報が提供されることも稀ではない。こうした相手に対しては、誤解されないように注意深く情報を発信していく必要があるが、現在のところ、そのような情報リテラシーを十分に修得している学生は少ないように思われる。クラスターが自分のコミュニティであれば、ある程度読み手を想像し意識することは可能であろう。しかし、緩やかに結合した近接するクラスターに情報発信する場合には、想定を超えた情報受信者が存在しうる。確かにインターネット上で緩やかにつながったクラスターの間での情報交換の結果、集合知が形成され有意義な結果が導出されることが多い。しかし、このような物理的に距離があるクラスターの間でのコミュニケーションは、共有すべき社会的文脈に乏しいために、それを補う情報も併せて提供する必要がある。これまで必要とされなかった作法を教え込むことが、大学生に必要な「情報リテラシー」の一部を構成すると、筆者は考える。特に、図1の第IV象限の「学習スキルは低いモチベーションは高い」群については、そのクラスターの興味を中心である話題については知識があってもそれを支える暗黙の知的共有情報財を持っていない可能性が高いと考えられ。そこでは、同質のメンバーの間では不十分な社会的関係性の基礎をなす情報を、情報発信者が情報受信者に向けて発信すべきことを喚起しなければならない。

5.3 「炎上」回避に関する考察

インターネット上のいわゆる「炎上」についても、多数が一時的に緩やかに連携し特定の

対象に対して攻撃的な態度を示すことだと解釈することにより、前節と類似の事柄を指摘することができる。自分自身が炎上の対象となった場合の対処方法についての教育は、初等中等教育でも行われている。しかし多くの場合、「インターネットの社会はこのように怖いから、インターネットでうかつなことは書かないようにしましょう」というレベルの予防的教育にとどまっている。しかし、現在のデジタル・ネイティブの大学生に対して SNS 等での情報発信を諫めても、効果的な抑止力とはならず、禁止しても多くの学生は隠れて情報発信するであろう。むしろ重要なことは、炎上を誘発しない発信方法、及び対応策、具体的には感情的ではない（抑制の効いた）文章の書き方を「情報リテラシー」として教授すべき、ということである。見落とされがちであるが、対象に対して感情的に反発を伝えようとする個人的動きが、集団として同期してしまい、結果として意図せぬ強力な攻撃になってしまう場合がある。素朴で幼稚な正義感の発露がインターネットにおける炎上を生み出すという解釈もある。この解釈に立つなら、「読み手が素朴な正義感の持ち主であることも想定し、感情的にならずに読めるような文章を書く」訓練が炎上の回避につながると期待できる。特に、図1の第Ⅱ象限の「学習スキルは高いがモチベーションは低い」層については、冷笑的に振る舞う傾向があるように思われるので、特に「読み手は誰であるか」、(自分とは異なる属性をもつ) どのような人たちがそれを読む可能性があるかということを常に意識しながら書くことを教育することが重要となる。

5.4 自己決定権に関する考察

「読み手は誰であるか」を意識することは、同時に「読み手が自分をどう見るか」を意識することにつながる。その際考慮しなければならないのが、言論の自由や表現の自由を保障する基本的人権の中に、どのように見られるのかを「自己決定する権利」が含まれるという論点である⁷⁾。自己決定することを権利として認めることから、「情報発信の結果、本人自身がどう見られているのか」ということと、情報発信者が自分の書いた文章を第三者に「見られたことに起因する結果」を受け入れざるを得ない、すなわち情報発信者は招来した結果を甘受する義務があるということが導かれる⁸⁾。しかし、この議論には、情報発信者は自分がどのように見られるか予見する能力があるという、暗黙の前提が存在する⁹⁾。

では、どのような能力を身につけさせることが最低限の「情報リテラシー」として必要であろうか？ここで重要なことは、インターネット上の書き込みは時空を超えて閲覧できるということである。先述したように、インターネットに媒介される自分の発信情報が自分とは共通の属性を持たないクラスターからも見られているということである。自分の所属するク

7) この論点については、たとえば、高嶽（2013）を参照のこと。

8) 「読み手にどう受け止められるのか」を意識するように教育したときにありがちな反発として、「自分を偽り飾れと言うのか」という反応がある。このこと自体が、書く行為の目的が何かを伝えること、そして自分の思うことが無条件に相手に伝わるわけではないということへの無理解を暗示する。

9) その能力が不十分であることが「炎上」の一因だと解釈することができる。

ラスターでは正当な書き込みであっても、共通点を持たないクラスターから見ると批判の対象と認識される懸念を教育する必要がある。また、インターネット上の過去の書き込みが一人歩きする可能性¹⁰⁾、さらに過去の履歴を総合することにより明言していなかった自分に関する情報が推測される懸念を認識した上で文章を書き、情報発信すべきことこそ情報リテラシーの重要な役割であると考えられる¹¹⁾。

5.5 ハンドル・ネームに関する考察

ハンドル・ネーム¹²⁾で発表することも、「読み手が自分をどう見るか」を意識しながら情報発信する際に留意すべきことである。たとえば、特定のハンドル・ネームを継続して使用して書き込むことは、物理的な実在としての自分とのつながりは明確にしていけないにせよ、確実に同一人が継続して情報発信を行っていると思われる事実につながる¹³⁾。それに対し、その場限りのいわゆる「捨てハンドル」を利用して書くときは、そのような継続性のない、無名の一個人としての孤立した発言、脈絡のない発言の点在という意味を持つ。この相違を自覚的に使いこなせるようにすることもまた、インターネット上での意思表示という行為に必要な情報リテラシーであると考えられる¹⁴⁾。

なおハンドル・ネームでの情報発信は、書いた結果を追求されることが少ない¹⁵⁾ため、無責任な書き込みや攻撃的な書き込みが行われがちである。書き込んだ本人が個人的に追求されないからと言って無責任な行動をとることや、付和雷同して群集の一員となって特定個人を攻撃することの倫理的側面からの考察を促すことが必要であろう。さらに、安易に匿名性を悪用した言語暴力的状況が蔓延すると、匿名性が保証される場そのものが排除される危険性があること、そのことを理解した上で情報発信すべきであることも教えるべきであろう¹⁶⁾。

5.6 アカデミック・ライティングとの関係

「読み手を意識して書く」という視点は、アカデミック・ライティングをも統一的に扱う基盤を提供する。すなわち、アカデミック・ライティングを情報発信の一種と捉え、第三者

10) それ以前になんらかの形で保存されている場合があるため、特定のサイトに書き込んだ自分の発言を削除しても完全消去にいたらない危険性も含む。

11) このような方向性を抽象化すると、自分の「常識」が普遍的なものではないことを気づかせる、という教養教育の一つの柱との関係性まで抽象可能ではあるが、本稿では深入りを避ける。

12) インターネットをはじめとしたネットワーク上で活動するときに用いられる別名のこと。

13) 肯定的な「評価」を蓄積して「評判」に至るメカニズムを導入することで、レモン問題を回避できるという山岸の指摘も、知識として教育する必要があるかもしれない。

14) 固定したハンドル・ネームで書き込むことによって、本来の自分と違う人格としての仮面をかぶった状態となることや、また何かの拍子に明示していなかった物理的存在としての自分とその固定ハンドルという電子上の書き込み主体とのつながりが暴露される可能性のあることなども教えるべきであろう。

15) 技術的には完全な匿名性の確保は困難であって、犯罪捜査などで捜査機関が公的に調査をすると実在の人格との関係を推認、確認できることも教えるべきかもしれない。

16) 書き込みを行っている場(サイト)そのものが、他者から見てどう見られるのかということ意識させることも必要かもしれない。

に伝わる文章作法の伝授が情報リテラシーの一環を構成するとして、情報リテラシー教育を再構築しうる可能性を指摘できる。たとえば、大学のレポート等では、安易な剽窃：コピー&ペーストが多発している。しかし学生はそれがなぜ悪いことか、許されないことなのかという素朴な疑問をもっており、教員側がそれにしっかり回答しないことが多い。レポートを評価する教員はアカデミズムのコミュニティに属しており、先行研究を踏まえた自己の調査・実験・考察等を通じて新しい知見を切り開いて行くことが重要であることを認識させるべきなのである。情報リテラシーの視点で考えるからこそ、他者の実績を無断でクレジットなしでコピー&ペーストすることが許されないのだということを伝えることの重要性が見えてくる¹⁷⁾。

5.7 表現方法に関する考察

「読み手を意識して書く」という視点からは、読み手に伝える色々な方法のメニューを教え、それぞれの方法の利害得失を教える必要性も導かれる。さて、ICTの急速な発展により、ワープロソフトやプレゼンテーションソフトを用いて、色々な表現方法が簡単に利用できるようになったことから、伝達手法の取捨選択の幅が広がった。しかし、表現方法には、事実を誤認させるためにとられる誇大な表現も含まれる。たとえば、以前なら、一々計算をした上で分度器を使って描く必要のあった円グラフも、表計算ソフトウェアに組み込まれた機能を使うことによって簡単に描けるようになった。しかも、色分けや三次元化したグラフも簡単に描ける。しかし、このことは、事実を誤認させるために誇大な表現を使うことが簡単になったという側面を持つ。たとえば、グラフを描く時に膨張色や収縮色を効果的に使うことにより、実際の差異を誇張したりする印象操作が可能である。もちろん、自己の主張を通すためには、このようなフェアネスが欠落した表現方法をも取るべきだという教育は、情報リテラシー教育としては不適切であろう。しかし、逆にこの様な誤認へと誘導する表現方法を知ることは、情報リテラシー教育の一環として重要だと考えられる。また、デザインを重視した結果、誤認の危険性をはらむ表現になることもある。その意味では、意図的な誤認への誘導か、情報リテラシーのレベルが低いため不適切な表現方法を選択しているかを見抜く力も情報リテラシーの一環として養成する必要がある。

5.8 情報リテラシーを促進する教材について

中堅文系大学における情報リテラシーを涵養するために、どのような教材を用いることが有効なのだろうか。この点については、まだ研究途上ではあるが、一つの試みがある。急用ができて帰郷せざるを得なくなった学生からレポートの締め切り延長を願い出るという設定で、教員向けの電子メールに必要な事項を列挙させるというコースワークがある（辻，2010）。

17) 新しい知見を世に問う練習というレポートの持つ側面を学生に納得させることも必要となる。

これは、教員という自分とは違った背景の持ち主に、締め切り延長を納得してもらおうという課題を通じて、相手がどう読むかということを考えながら文章を書く力を鍛える教材であり、一定の成果をあげている。しかし、我々の目指すものは電子メールにのみ限定されているわけではない。特にレポート作成に関して、ここまで述べてきた方向性での教材の整備が必要ではある。具体的な教材設計と実践研究は今後の課題である。

5.9 まとめ

文系大学生の情報リテラシー教育において「読み手は誰であるか」を意識しながら情報発信することが重要であることを、学生が直面する様々な具体的事例をあげて議論した。この視点を持つことにより、どのように見られるのか、見られたいのかという自己決定やフェアネスを踏まえた表現方法の選択等、大学生にふさわしい情報発信能力の育成につながると考えられる。今後、具体的な教材設計や実践的授業での検証を行うことが不可欠である。

6. 体験型学習の可能性とその課題

この節では、学びに対するモチベーションを醸成するためのひとつの手段として体験型学習について、その可能性と課題について論ずる。体験型学習が学びに対する意欲を喚起する効果があるとすれば、それは図1における第Ⅱ象限の学生を第Ⅰ象限へ、そして特に問題の多い第Ⅲ象限を第Ⅳ象限へと成長させることでリテラシー教育のスコープに入るようにするための一方策として重要である。

モチベーションの乏しい学生が勉強する理由を見つけるには、何かかなり大きなショックが必要である。今まで知っていた自分の小さな世界が壊れるくらいのショック。そのようなショックを受けるためには、これまで知らなかったような世界を体験することが効果的である。たとえば、キャリア教育では、実際の企業の働く環境に身を置いて自分の世界とのギャップに気づくためのインターンシップがもてはやされている（そのような効果が必ず得られるかどうかは別として）。まず体験し、そこで経験したことを振り返り、そこから得たものを元に新たに学び、次の行動につなげる。こうした学びの方法をサービスラーニングともいう。先に十分に知識を仕入れ理解して学んでから行動する知識先行型の学習に比べ、体験型学習ではとりあえず動いてから学ぶということで、動機も目標も希薄な学生には適切な学習方法であるように思われる。きっかけがなんであれ、体験からショックを受け、自分を見つめ直し自分に足りないものを感じたり、目指したい誰かに会ったり助けたい誰かを知ることで目標ができれば、そこから学びへの動機が生まれるはずである。

ただ、こうした体験学習は少なくとも形式的には小学校からすでに取り入れられて久しい。野菜やコメや花を植えて育てて収穫する、生き物を育てる、あるいは地域の施設を見学して働く人の話を聞く、地域の職場で働く体験をする、地域の問題を調べて解決策を提案する、といったものまで行われている。大学で体験型学習のプログラムを考案するとき、基本的構

図はこうした小学校の取り組みと何ら変わらない。もしも体験型学習が非常に効果的であるというならば、それが小学校から導入されてさまざまな体験をしてきた今の若者は、そこから学び、それを将来への動機に生かしているはずではないか。しかし、残念ながら現実はともそういうふうには思えない。むしろ、体験型学習を体験し慣れてしまっていて、気づきを促すような目新しさが無いのではないだろうか。

体験型学習が有効であるには、単にいろいろなことを体験するだけではない、プラスアルファが必要である。体験と経験は違うという。体験は自分自身の身をもって実際に行うことなのに対し、経験は自分で実際に見たり聞いたりして知識・技術などとして身につけることだと辞書では説明される。「体験しただけではダメ」と言われるように、体験を客観的に捉えてその意味を振り返り、体験したことの意味を自分のなかで構造化したり再構築したりすることで初めて知恵に昇華し、物事の意味や関連性が捉えられ、経験として身につくのである。小中学校の体験型学習が効果を上げていないとすれば、おそらく経験として内部化するという作業がその年代では少々難しいことなのかも知れない。であるならば、たとえ体験の中身が同じでも、大学生になってからする体験型学習はより高い目標を掲げて経験としての内部化を促進すれば意味があると言える。

では、「体験」を「経験」に変える効果的な方法は何であろうか。筆者がこれまで経験したり研究してきたいくつかの体験型学習プログラムを元に考えると、学生に強い影響を与えるプログラムには次のような共通点があるように思う。

- ・長期（1週間以上）にわたる密な集団生活と、そこにおける頻繁な振り返り
- ・安易な結論をたたき壊す介入者
- ・非日常的な体験

長期にわたって集団生活をして寝食をともにしていると、いやでも自分たちの体験したことを語り合う場が多くなり、その語り合いの中でお互いの見方、感じ方を知り自分の考えを内省する機会となるため、体験の経験化が進みやすい。一方、体験の振り返りを義務化してノルマとして課すと、とにかくそのノルマをこなすためにそつなく響きのいい言葉を吐き出す器用な学生が往々にして出現する。それを振り返ったことでよしとして見逃しているといっように体験の意味がないので、そうした表面的な繕いをたたき壊すことのできる誰かが必要になる。引率者、指導者や外部講師などの能力によって差が出るのはこうした部分であろう。そしてもちろん、体験の内容自体にインパクトがあればおのずと学生の反応は大きくなり、インパクトが小さいとそこから新しいものを引き出すのはいかに優れた指導者でも難しくなる。小学生から似たような体験型学習プログラムを体験してきたことで、体験の新規さが減じられその力が失われているとしたら皮肉なことである。

上記3つの点の中でとりわけ注目すべきは密な集団生活の必要性であろう。最近の学生は

人との密な関わりを拒む傾向にあるとよく言われるが、それだけにそうした密な関わりをもつことができればそれ自体がインパクトのある体験になる可能性もある。むしろ、拒む傾向にある学生に関わりを持たせることは容易でないので、だからこそ非日常的な場のセッティングが必要になるとも言える。極端に言えば単位目的でもいいし、必修授業の一部としてむりやり連れて行く形でもいい。合宿形式で非日常の場に連れて行く取り組みが意味を持つのは、そういうことなのかもしれない。したがって、そこで体験する内容は別になんでもかまわない。ただ、できればそれまでに体験したことの強いものであればより望ましい。

一方で、学生本人たちは意識していなくても人はそれぞれ多様な体験を日常的にしているので、それをたくみなファシリテーションで振り返り分かち合って経験として内部化できれば、体験そのものを教育側から与えない形の体験型学習というのも可能かも知れない。たとえば、インターンシップというものは多くの場合長くて2週間程度の体験でしかないが、多くの学生は何ヶ月も何年もアルバイトという形の実際の労働を体験している。アルバイトをしてもインターンシップが意味を持つのは、意識的に体験内容を振り返って学習する機会が持たれているためかもしれないが、ならば同じ意識を持ってアルバイト体験を学習の機会にすることも可能ではないだろうか。

体験学習による学習への動機付けの成否は、結局のところ「なりたい自分」を発見し「足りない自分」を認識することにかかっている。その両方を一度に達成するプログラムは簡単ではないが、これらの目標を見失った体験にあまり意味はない。体験型という形式に魔法の力があるわけではないことを肝に銘じておく必要がある。

7. 初年次の実践授業からの視点：自己直視することの重要性

7.1 はじめに

ここでは、本学で初年次に開講されているリメディアル科目の経験からリテラシー教育を下支えする要因と、リテラシー教育の効果を上げるためには自己直視する能力や方法を体得しておく必要があることを提起し、議論する。

本学では、2008年度以来リメディアル科目を開講しており、筆者がこれまで5年間担当してきた¹⁸⁾。この科目は1年次生を対象としており、履修者の所属学部、入学制度別には大きな偏りがなく本学の中の平均的な学生群である。尚、本学は偏差値としては概ね40台後半に位置しており¹⁹⁾、このことから履修生は平均的な層を代表しているものと思われる。

さて、こうした学生は3年次以降の専門教育を受けるまでにどのような能力を備えている

18) 開講形態は年度によって異なるが、概ね春学期に2クラス（1クラス約50名定員）の事前申し込み制で実施している。詳細は辻（2010a）を参照願いたい。尚、2011年度からは別の講師による「大学で「学ぶ」ための知的技術を鍛える」をリメディアル科目として併せて開講している。この講義はKJ法等の知的生産のテクニックを教授することを主眼としている。

19) 偏差値は母集団に依存するが、ここでは全国規模の模擬試験を実施している代々木ゼミナールの過去の数値によっている。

必要がある（逆に言えば、どのような能力が不足している）のであろうか。2009年に行った本学教員向け調査では、教員の専門分野による偏りは見られるものの、学生が身につけるべき能力は、基礎知識や論理的能力を別にすると、講義を受容するためのスキルやコミュニケーション力・学修姿勢等が重要であることが明らかになった（辻等，2010b）。講義を受容する能力とは、授業の聴き方、ノート・メモの取り方等大学での授業を受容するためのスキルやレポートの書き方等表現するスキルが不十分ということである。また学修姿勢とは、集中力や根気などの「学修体力」²⁰⁾、勉学に対するモチベーションや教員と意思疎通するためのコミュニケーションの能力を含んでいる。つまり、高等学校卒業までに修得しておくべきスキルや、根本的に大学で学ぶための学修姿勢や基礎的体力が不足しているか身についていないと考える教員が多いのである。そこでリメディアル科目でも、基本的な学習スキルの方法を教授するとともに、これらを繰り返しトレーニングして集中力や根気の涵養を図っている。また毎回コミュニケーションを題材としたケースを提示して、意思疎通の重要性や方法を示すようにしている。

ところで、筆者の3年次生向けのゼミでは、数年前からICレコーダを用いて発話・傾聴のトレーニングを行うことによってプレゼンテーションの力が著しく向上するとともに、周囲への注意力が短期間に向上し、ひいてはコミュニケーション力の向上に寄与することを確認している。また初年次生対象のリメディアル科目でも、ICレコーダを利用してこうした能力を向上させる試みが行われ、所定の効果があることが確認された（辻，2013）。以下では、ICレコーダを利用する方法の意味を、リテラシーを下支えする視点から考察する。即ち、①ICレコーダでの訓練は受講生にどのような気づきをもたらすのか、②ICレコーダで繰り返し訓練することで、どのような能力が向上するのか、及び③その気づきや能力の向上が受講生にどのような影響をあたえるのかについて考えてみたい。

7.2 リメディアル科目におけるICレコーダ・トレーニングの概要²¹⁾

2012年度のリメディアル科目において、授業中に受講生にICレコーダを配布し、次のような課題を与えてトレーニングを行った。どちらの課題も吹き込んだ直後に再生して聞き直し、さらに反省点を踏まえて再度録音するという手順を繰り返した。

① 課題1

大学キャンパスの広場の様子を実況中継する課題である。聞き手を意識しながら、言うべき対象に焦点を合わせる力や構成力が問われる。何に注目して録音するかは受講者の自由とした。初回にトレーニングの意図と方法を説明し、併せて担当教員から見本を1

20) 根気や集中力を体力として括るのは異論も多いと思われるが、ここではスキルや姿勢と区別するために便宜的にこのように表現することにした。

21) ここでは本稿の議論に必要な部分だけに留める。詳細については辻（2013）をご覧ください。

度だけ示した。録音したものは、①目の前の建物や事象等の状況を単に列挙するだけでなく、②場所や時刻・天候（背景情報）、及び③聞き手に伝えるという目的を意識して話せるかどうかをA、B、Cの3段階（Aが高評価）で評価した。

② 課題2

大学を初めて訪問する聞き手に、最寄り駅から大学までの道順を電話で伝える課題である。①目印になる建物・店舗等を必要十分に示し、②適切に方向指示を行い誘導できているかの点で3段階で評価した。「聞き手を誘導する」という目的を意識しながら、道順全体を俯瞰し、方向指示と目印提示を過不足なく、かつバランス良く伝えることが焦点となる。課題1同様、3段階で評価した。

尚、各自のICレコーダは授業終了後に回収しトレーニングで録音した音声データを保存した上で、時系列的な変化を追跡した。

課題1の結果は、表1(a)のように、最初は発話自体が十分行えないようなレベルの受講生が43名中27名いたが、トレーニング最終回には2名に減少し、十分なレベルの受講生が5名から28名と増加した。初回の評価が最終回も同じで評価が停滞した受講者は8名であったが少なくとも評価が下がった者はいなかった。

課題1	初回	最終回
A	5	28
B	11	13
C	27	2
計	43	43

(a) 課題1：実況中継の評価結果

課題2	初回	最終回
A	0	22
B	1	12
C	36	3
計	37	37

(b) 課題2：道案内の評価結果

表1 ICレコーダトレーニングの結果

両課題の初回実施時期は異なっている。また、課題2は駅からの道案内だが、下宿生等の駅からの徒歩通学ではない者には別課題を課したので合計人数が課題1と異なっている。

課題2の結果は表1(b)のように、初回はほとんどの受講者はCであったが、課題2の最終回には半数以上の受講者がA（聞き手をほぼ間違いなく大学まで誘導できるレベル）になった。初回に比べて最終回で評価値が下がった者はおらず、わずかに3名がCに止まるだけであった。尚、このうち課題1でもCに留まっている者は1名であった。

課題1と2の初回の評価がどちらもCであった受講生が、その後どのように成長したかを示したのが、図7である。

初回到両方の課題でCであった（以下「C、C」と略記）受講生は28名いたが、最終回で

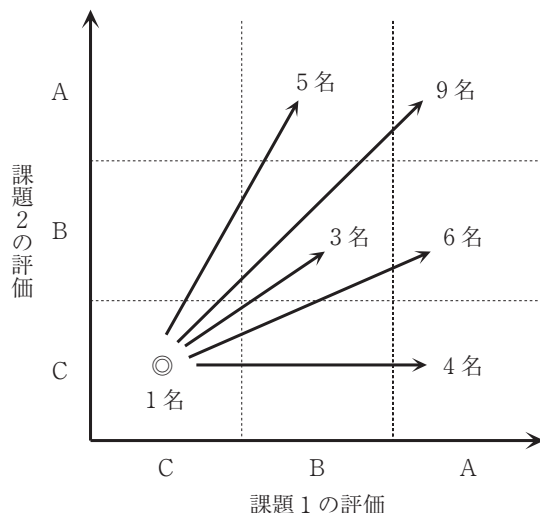


図7 受講者の最終スコア (最初にC, C評価の場合)

(C, C)に留まったのは1名のみで大部分の受講生で何らかの進歩があった。(A, A)は9名, (A, B)もしくは(B, A)は併せて11名であり, この20名の講義直後のアンケートや全授業終了後に寄せられた感想からは, 積極的に課題に取り組み, 試行錯誤しながらも毎回手応えを感じながら成長している姿が浮かび上がる²²⁾。少なくとも課題を受動的にこなすのではなく, 前向きに取り組んでいることがうかがえるのである。

7.3 ICレコーダ訓練で受講生が直面するもの

(1) 等身大の「自分」との対面

前項でみたようにICレコーダによるトレーニングで, それぞれの課題の達成度は向上した。では, その過程で受講生はどのような問題に直面したのであろうか。毎回の授業後に行ったアンケートと講義終了後に寄せられた感想をみると(辻, 2013), 「恥ずかしい」「自分の声を聴くのは違和感がある」「何を言えばよいのかまったくわからなかった」と, 初めて行う行為に当惑する声や躊躇する気持ちが表れていることが判る。また実況中継では「いつもみている風景なのに(いざ話すとなると)難しい」「目の前の見ているものなのに」言い表すことが出来ないという驚きと不全感を口にする受講生が多かった。また吹き込んだ録音を再生して聞き直すと「途中で何を言っているのかわからない」や「スムーズに言えない」ことにいらだちや困惑を感じている声も多かった。

総じて受講生は, 初めて問われる課題自体とやり方が判らないことに対する困惑と, 発話することに対する恥ずかしさに直面すると考えられる。また実際に自分の発話を聞き直すこ

22) アンケートや感想の詳細は辻(2013)をご覧ください。

とで、思ったほど言えないことに改めて驚く受講生がほとんどであった。目の前の光景をレポートする、或いは自分が毎日通学している順路を口に出して説明するという、一見簡単に出来て当たり前（のはず）のことが十分に出来ない事実は多くの受講生にはショックであったと考えられる。出来不出来に係わらず、まず等身大の自分に向き合うことを経験するのである。

（2）意欲や姿勢の有無

特筆すべきは、出来ていないことにショックすら受けていない受講生が少数ではあるが存在していたことである。この受講生が音声データを分析したところ、何度繰り返しても両方の課題とも向上が見られなかった。アンケートの記述の様子や態度から考えて、課題を行うこと自体に意味を見出していない、もしくは面倒なことはしたくない／出来るだけ手をかけたくないという姿勢が最後まで見られた受講生たちで、第2節の4類型で言えば第Ⅲ象限に位置する学生である。座学の講義であれば、放心状態であっても、騒いだり私語をしていない限りは教員の指導の対象とはなりにくい。しかし、こうしたアクティブな行動を要求される講義では、そうした無気力さが顕在化するのである。彼らには適宜、助言と注意を喚起したが最後まで姿勢は変わらなかった。ICレコーダのトレーニングは、受講生の意欲や姿勢の実態を顕在化させるとも言えよう。

（3）反復と聞き直しによる進歩

初期は自分の声を録音して聞く行為に恥ずかしさや当惑を覚えるものの、数回の反復で大部分の受講生は概ね慣れるようである。次に直面するのは当たり前のことを口に出して言えないもどかしさである。課題1の実況中継では目の前の光景を、課題2の道案内では日常の通学順路が口に出して言えない、録音を再生すると自分で発話したにもかかわらず（自分の声だからこそ一層）聞くに堪えない内容に愕然とするのである。実は課題1の実況中継をうまく話すためには、事前にどのように話すかというフレームを決めておく必要があり、また課題2の道案内では、ランダムマークを意識することが必然になるという伏線がある。リメディアル科目の講義ではあえてそのことを指摘せず、反復して行う過程で自然に気づくことを期待して成り行きにまかせた。一部の受講生は、隣で録音している別の受講生のやり方を模倣したものもいたが、音声データを聞く限りでは概ね繰り返し試行錯誤する中で徐々に内容が充実してきたことが読み取れる。最後にはある程度自分でも納得のゆく録音が出来、自信や手ごたえをつかむ受講生が多くなる。このことは最終回近くなると内容以外に録音時の声の張りやトーン等が初期とは大きく異なり自信に溢れているものが多くなることからもうかがえる。アンケートなどの感想も概ねそれと相関し、徐々に達成感を書き示すものが多くなる²³⁾。

23) 中には担当教員が十分な内容と考えても「出来ていない」と感想を述べる受講生もいれば、不完全であっても「今までで一番」と満足げな感想を書いている受講生もあり、（意識しているかどうかは不明であるが）受講生それぞれが考える完成形によって感想は様々である。

(4) 小 括

以上のように、ICレコーダのトレーニングを行うことによって、受講生は様々な現実直面する。まず今まで経験したことのない行為に戸惑いと恥ずかしさを経験する。次に課題にどのように取り組むかについての当惑と試行錯誤に直面する。なんとか録音を終えた後、再生し自分の声を聴くことに新たな恥ずかしさを感じ、同時に自分の回答内容や表現に驚きや失望を持つ（当然のことながら、初めから自信をもって課題をこなす受講生はほとんどいない）。今回の2つの課題は、このようにさまざまな側面から、受講生に「等身大の自分を直視する」ことを迫るものであった。このような形で自分を直視することは、普段の生活の中では経験してこなかったことは受講生の感想でも多く書かれたことである。受講生にとって出来ない自分を直視することは耐え難い面がある。それを押してこうした「自己を直視」させることにどのような意味があるのだろうか。

7.4 自己直視の意味

第一に、この自己直視のトレーニングの意味の一つは「素の自分」、さらに踏み込めば「出来ない自分」を直視することにより、改善の出発点とすることができる点にある。今回行った課題は実況中継と道案内という、大学生なら普通に出来て当然と周りも本人も思うものであった。それだけに、初回に自分の吹き込んだ音声を再生し、発話すらできない自分にショックを受けた受講生も少なくなかった。なぜ言えないのか、何を言えば良いのか、どのように言えば聞き手に伝わるのかを考え、試行錯誤する契機として、まず自分の現状を直視することは重要である。

第二に、毎週ICレコーダで課題を繰り返すことによって、試行錯誤による成長を実感できる点大きい。例えばいきなり道案内せよと言われても、初回はとまどうばかりでも、2回目以降は課題を想定できるし、通学時にいやでも課題を意識しどうすればうまく誘導できるのかを考えるようになる。回を重ねるにつれて、目印になる店やトンネルなどを取り込んだ録音が自然と増え、だんだん自分でも納得ゆく録音ができた実感したようである。

以下は自己直視の結果、誘導される事項である。

第三に、聞き手が居るということを意識するようになる、という点である。実況中継はアナウンサーを模して行う前提であり、聞き手を想定して何を伝えるかを意識しないと発話できない仕掛けになっている。また道案内では、友人を大学まで無理なく導くためには聞き手に配慮することが必要になる。

第四に、発話するためには、事前に内容をまとめておかなければならないことに気づくという点である。脈絡なく発話しても聞き手に伝わるわけではないことを初回の自分の録音を聞いて実感する。どのようにまとめるか、何を伝えるのかは個人差があるが、終盤そのことに気づいた受講生が多かった。

最後に、このトレーニングを通じて、自分が今まで周りをよく見ていないことに改めて気

づいたとのアンケートを寄せた受講生も多かった。日頃から意識して周囲を観る存在の意味を考えたり疑問をもつことが少なかったということである。現代の大学生にとって、ありのままの自分を直視する、あるいは認識する機会は日常生活の中では意識されていないようである。高等学校までの教育課程では、日常の授業、定期考査や入学試験などがその良い機会と言える。しかし多くの場合、やり直しを求められることも少なく、いわば「体よくやりすごせる」とか「ごまかしておける」(藤沢, 2002)。また日常の状況や情報についても「わかったつもり」(西林, 2005)になっていてそれ以上突っ込んで考えようとしなないことが常態になっているのかもしれない。

7.5 リテラシー教育における自己直視の重要性

以上のように、ICレコーダ・トレーニングにより、自分の現状を直視するとともに、様々な気づきを得、それが契機になって自己成長につながると考えられる。このことはリテラシー教育をさらに効果的にする可能性を含んでいると思われる。第一に、自己直視が深いかどうかによって、リテラシー教育が十分に深まるかどうかが決まるかもしれないということである。自分に足りない知識やスキルの自覚が十分にあれば、それだけ一層受ける教育の効果が上がると考えるのが自然であろう。逆にいえば、リテラシー教育を行う前、または同時に自己直視のトレーニングを行う必要がある、とも言え、そのことによってより一層深い学修が期待できるのである。

第二に、自己直視は、モチベーションにプラスの影響をもたらす可能性があることを指摘しておきたい。トレーニングで成長した受講生のアンケートや感想からは、自発的に課題に取り組んでいる姿が浮かび上がっている。初回は出来ない自分に戸惑うばかりだが、2回目以降その事実を受け止め、漸進的に向上を果たしている学生も多い。彼ら／彼女らの一回の録音量は回を追うごとに増える傾向にあり、向上とともに課題への取り組み姿勢も良好になっていると考えられる。向上に至るプロセスは今後の研究課題であるが、自己直視とモチベーションアップとの間にはプラスの相関があると考えられる。

第三に、自己直視は「対象直視」を誘起する可能性がある、ということである。自己を認識するということは、自然と自己を取り巻く環境に対峙せざるを得なくなる。道案内の課題は、熟達すればするほど伝える相手を意識し、誘導が相手に伝わっているか理解できるかを考慮し、語り方を工夫するようにならざるを得なくなる。実況中継の課題でも、何を語るべきかを考えれば考えるほど「誰に伝えるか」を意識せざるを得なくなる。今回は語りかける対象が焦点になったが、語るべきものを考慮するほど、自己を取り巻く環境を認識し直視することが重要になるのである。対象直視の結果はまた、自己直視に射影されると考えられるので、これらの相互作用も向上にとって重要な論点になろう。

これらのことはリテラシー教育を行う上で新たな可能性を生み出すかもしれない。第2節で行ったように学生を4類型化した場合、例えば、第Ⅲ象限に分類される学生を第Ⅰ象限へ

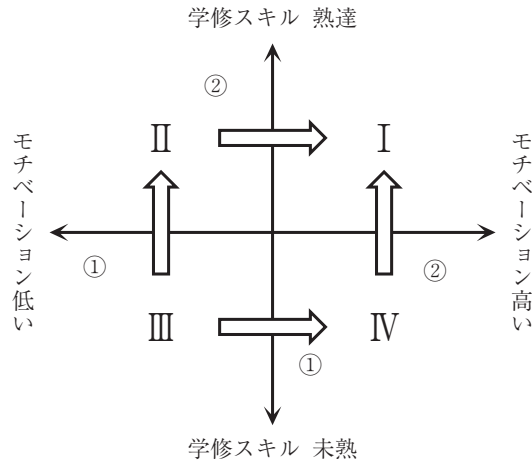


図8 通常のリテラシー教育の方向性

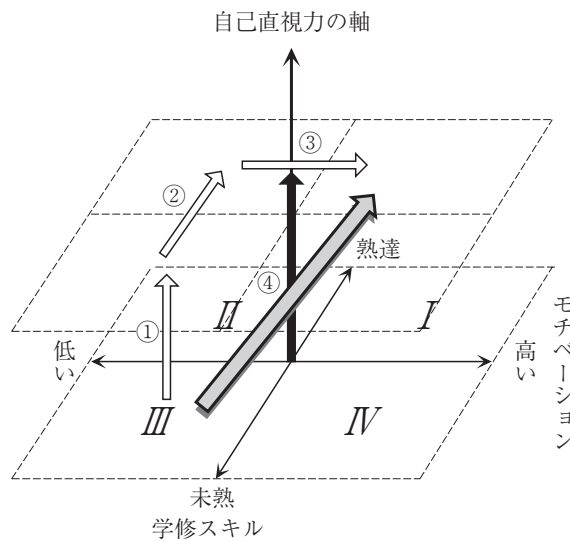


図9 自己直視を介したリテラシー教育の方向性

自己直視の軸については、原点が直視力なし、上にいくほど自己直視が深いということになる。

と成長させると仮定すると、図8のように第II象限もしくは第IV象限を経由するため①②の2段階のステップを踏むことになる。

ここで、従来の分類に自己直視の要素としてZ軸を加えると図9のような3軸でのとらえ方が可能になる。

第III象限の学生を第I象限へと成長させる場合、仮に自己直視を事前に行うとすれば、通

常①②③の3段階のステップを踏むことになる²⁴⁾。しかし、もし自己直視がモチベーションにもプラスの影響を及ぼすとすれば、自己直視のトレーニング後に学習スキルを訓練すれば④のような新たな経路を取ることも可能になるかもしれない。

7.6 まとめ

リメディアル科目において実施したICレコーダ・トレーニングを通じて、自己直視の重要性とリテラシー教育への効果が明らかになり、併せて新たな展開の可能性が示唆された。この展開可能性は仮説的な段階であり、そのためにも自己直視をとりまく要素との関係性の理論的深化や実証的な検証を行うことが不可欠である。

ここでは2点に絞って今後の展望を述べる。第一に、自己直視の重要性はリメディアル科目だけに限定されるものではなく、後課程である専門教育、キャリア教育、及び社会人力育成にも重要と考えられる。すでに筆者のゼミでは、補習時にICレコーダのトレーニングを行い、自己分析やコミュニケーション能力の開発に良好な結果を得ている。この方向の検討については別稿で議論したい。

第二に、自己直視を深めるツールはICレコーダに限定されるものではなく、VTR等様々なメディアの利用可能性が考えられる。またICレコーダのトレーニングに限定したとしても、用いる課題の探究/回数や取り進め方等、さらに効果的に行う工夫や余地がある。

ICレコーダはビジネス用途として普及しているが、使用方法によっては教育現場での応用可能性は広いと考えられる。こうしたツールを利用することによって、学生の成長に関する実践的な効果はもとより、理論的な展開の一助になることが期待できる。

8. まとめと展望

以上のように、大学初年次のリテラシー教育についてメンバーそれぞれの専門的立場から様々な視点を提起した。前節までに議論されたそれぞれの視点をここでまとめておきたい。

第3節で山本が指摘したのは、学生のモチベーションアップには仕掛けが必要、との視点であった。図書館利用や図書館機能を有効に活用する学生を評価するインセンティブを与える仕組みを構築すること等が、良い意味での「スクールカースト」を形成することにつながり、学生のやる気を喚起することになる。教職免許や学芸員資格等の獲得は非常に大きなインセンティブであるが、卒業時に付与されることと相応の決意が必要であるため一般学生の勉学の動機につながりにくい嫌いがある。例えば、大学初年次に小さくとも効果的な資格やインセンティブを短期間で達成・取得できるような「小さな成功体験」を設計することにより、モチベーションを喚起・維持できる可能性がある。第2節の図1に沿えば、第Ⅱ象限の学生群を第Ⅰ象限に、第Ⅲ象限を第Ⅳ象限に誘引する仕掛けと言えよう。図書館という場で

24) 経路としては6通りが考えられるが、代表例として1つを挙げて説明する。

はそうしたインセンティブを実現する様々な可能性が予感できるのである。

第4節の松岡の指摘は、「学生自身が、大学生活を自分のリズムで心地よく送れる環境を構築する」ことが重要という、これまでリテラシー教育では議論されてこなかった学習環境の視点からの議論である。学生は大学に入学し、高校時代の横の繋がりや支えのない状態で、新たに自らの手で居場所²⁵⁾や繋がりを構築しなければならない。この時期に過去を振り返って自己直視し、自分の価値観・志向を問い直し自己理解を深めることは、自分の意思や勉学の意味を問い直すことにつながる。教育相談で実現できる成果は、就職活動での自己分析に近いものであろう。しかし、後年次ではなく、初年次という基盤形成の時期に行ってこそ効果が大きく、その後の大学での積極的な学びにつながると考えられる。相談者という「メンター」を全学生に配当することは困難が伴うが、方法を工夫し、対象を絞れば実現可能性はあると考えられる。例えば、第2節の図1の第Ⅱ・Ⅲ象限の2つの学生群だけを対象に、1年次に順次簡易面談し、必要に応じて個別対応する等の仕組みを構築することが考えられよう。

第5節では藤間が情報教育の観点からリテラシーを論じている。情報教育の重要性は指摘するまでもないが、急激に変化する情報環境の中で、大学生は正しく情報発信しまた適切に情報を収集・分析・評価するリテラシーが今まで以上に求められている。身につけておくべきスキルは様々であるが、情報を扱う基本姿勢として、藤間の主張する「情報の受け取り側への意識」をもつべきとの指摘は重要である。従来は見落とされがちだった視点であるが、ともすれば技術的なスキルに議論が終始しがちな情報教育の在り方に一石を投じるものであろう。また相手を意識することは、同時に自分を振り返ることにもつながる。ここでも自己直視が伏線として存在するのである。

巖は第6節において、体験型学習の限界と打開策について論じている。近年、初年次教育ではアクティブ・ラーニングやサービスラーニングの可能性が研究されているが、一方で体験型学習に「体験し慣れている」との指摘は新鮮である。体験型学習を実りあるものにするためには、単なる振り返りではなく、「客観的に捉えてその意味を振り返り、体験したことの意味を自分のなかで構造化したり再構築したりすることで初めて知恵に昇華し、物事の意味や関連性」を捉えることが重要になる。この指摘は、リテラシー教育にもそっくりあてはめることができる。即ち、なぜ初年次でこの学修を行うのかという行為の意味を理解し、自分の勉学の中での位置づけを行う＝構造化することによってモチベーションが喚起・維持できると考えられるからである。自己直視との関係で言えば、学修の「対象を直視」することになる。自分がなんのために、何をどのように学んでいるのかという広い意味での学修観を確立するという視点で対象直視も重要、との指摘と解釈することができる。

第7節では辻により、自己直視の具体的な方法論について検討がなされている。ICレコー

25) 大学生の居場所については辻(2012)を参照願いたい。

ダはビジネス用途で利用されるが、自己直視のツールとしても有用なことが議論されている。また4類型との関係に自己直視の軸を加えることによって、ICレコーダを利用して直接第Ⅲ象限の学生群を第Ⅰ象限へと進化させる可能性を指摘している。今後、さらに効果的な教材や使用方法への展開が期待される。

以上のように、本稿では、今回組織した共同研究プロジェクトのメンバーのそれぞれ異なる視点から、初年次のリテラシー教育へのアプローチを検討した。本稿で提起された内容と概念は次のようにまとめることができる。

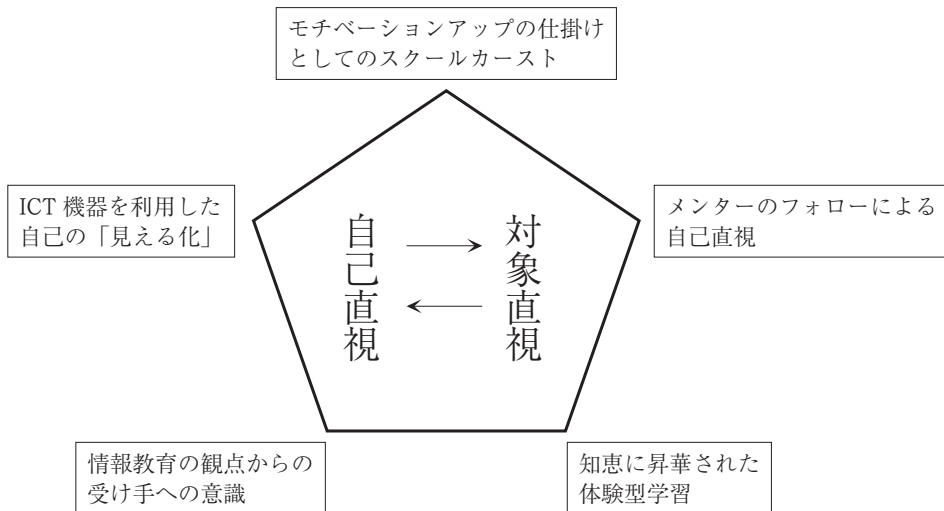


図10 本論で提起された概念の整理

リテラシー教育は様々な議論や個別の方法論が存在するが、対象となる学生の意識の方向についての議論は少ないと思われる。学生が「自己直視」を深め「対象直視」に向き始める時、今まで以上に自発的かつ能動的な学びにつながるのではないか、というのが本稿の基本的なメッセージである。もちろん、本稿は出発点に過ぎない。今後、それぞれの論点でさらに議論を深める必要がある。

参 考 文 献

- 榎本博明 (2010) 「子どもの「自己肯定感」のもつ意味」『児童心理』金子書房
 古荘純一 (2011) 「日本社会の特質と子どもの自尊感情」『教職研修』教育開発研究所
 藤沢伸介 (2002) 「ごまかし勉強 (上・下)」新曜社。
 ジェームズ・スロウィツキー (2006) 「「みんなの意見」は案外正しい」(小高尚子訳) 角川書店、
 鹿毛雅治 (2008) 「学習意欲論の構図」『教育と医学』慶應義塾大学出版会
 北田暁大 (2002) 「広告都市・東京—その誕生と死」廣済堂出版。
 國分康孝 (1992) 「構成的グループ・エンカウンター」誠信書房
 キャス・サンスティーン (2003) 「インターネットは民主主義の敵か」(石川幸憲 訳) 毎日新聞社、
 眞築城和美 (2012) 「自己肯定感の構造」『児童心理』金子書房

- 三輪真木子 (2009) 「情報探索行動」『情報アクセスの新たな展開：情報検索・利用の最新動向』(勉誠出版,) 所収
- 奥村 晴彦, 辰己 丈夫, 藤間 真 (2011) 「大震災で見えてきた情報教育の課題」情報教育シンポジウム sss 2011 予稿集, p 25-32.
- 西林克彦 (2005) 「わかったつもり」光文社新書.
- 高嶽裕樹 (2013) 『利用記録の秘密性に関する考察：プライバシーの保護するものは何か』, 日本図書館研究会第54回研究大会予稿集, p. 11-22.
- 辻 洋一郎 (2010a) 「中堅文科系大学におけるリメディアル科目はどうあるべきか」『桃山学院大学総合研究所紀要』 35, 31-52.
- 辻 洋一郎, 藤間 真, 巖 圭介 (2010b) 「教員が大学初年次生に求める能力とは何か：教員意識調査を通じて」『桃山学院大学総合研究所紀要』 36, 77-108.
- 辻 洋一郎 (2012) 「中堅大学の学生像：利用者として大学図書館をどのように受け止めているのか」, 川崎 千加, 小松 泰信, 辻 洋一郎, 藤間 真, 日置 将之, 家禰 淳一, 沖田 克夫, 松戸宏予, 山本 順一 「図書館情報学教育のフィロソフィーの検討と教育サービスのあり方に関する再考」所収『桃山学院大学総合研究所紀要』 38, No. 1, 85-144.
- 辻 洋一郎 (2013) 「大学生の状況認識力の向上を目的とした IC レコーダ訓練の効果について」『桃山学院大学総合研究所紀要』 38, 103-120.
- 角田豊 (1998) 『カウンセリングと共感体験』福村出版
- 八並光俊・國分康孝 (2008) 『新生徒指導ガイド』, 図書文化社.
- 山岸 俊男・吉開 範章 (2009) 「ネット評判社会」NTT 出版,
- 財団法人 地方自治情報センター 自治体セキュリティ支援室 (2011) 「重要情報のファイル形式に関する情報発信並びに東日本大震災後の地方公共団体の動きについて」.
http://www.soumu.go.jp/main_content/000130559.pdf

(2013年7月24日受理)

Several Aspects of Promoting Factors for Developmental Education among First-year University Students

IWAO Keisuke
MATSUOKA Yoshiki
TOHMA Makoto
TSUJI Youichirou
YAMAMOTO Jun-ichi

A three-year research project for developmental education has been organized at St. Andrew's University. The project's aims include; studying development process improvements in teaching methods, and effective methods of utilizing IC recorders. Members held several meetings to discuss how to promote developmental education in each member's academic field. In this paper, several viewpoints and promoting factors for developmental education are discussed. Students were first categorized based on skill and motivation levels to better facilitate each member's discussion. In general, research members focus on educational infrastructure and emphasize the importance of self-recognition in order to foster students to be skillful and motivated. In overview, Iwao shows the difficulty and effectiveness of active learning at the first-year level, and discusses how to overcome this problem; Matsuoka explores the importance of educational consultation for first-year students; Tohma asserts that senders of information should compose their messages so that their intentions are clear and relevant to; Tsuji discusses the effects of utilizing IC recorders for improving students' self-recognition; and Yamamoto points out the necessity of clarifying the system specifically to promote students' motivation.